

## Espaces communautaires électroniques et plurilinguismes : quels enjeux didactiques ?

Réponse à Stephanie Galligani

Isabelle Pierozak

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2004>

DOI : 10.4000/rdlc.2004

ISSN : 1958-5772

### Éditeur

ACEDLE

### Référence électronique

Isabelle Pierozak, « Espaces communautaires électroniques et plurilinguismes : quels enjeux didactiques ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 7-1 | 2010, mis en ligne le 01 avril 2010, consulté le 20 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/2004> ; DOI : 10.4000/rdlc.2004

---

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.



*Recherches en didactique des langues et des cultures* is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

---

# Espaces communautaires électroniques et plurilinguismes : quels enjeux didactiques ?

Réponse à Stéphanie Galligani

Isabelle Pierozak

---

## 1. Introduction

- 1 Intervenant à titre de réactante dans l'Axe 2, consacré à *Des pratiques et des identités plurielles et leurs prises en compte éducatives*, je souhaite remercier Véronique Castellotti de son invitation et Stéphanie Galligani dont les réflexions m'ont conduite au présent texte.
- 2 Les Journées NEQ impliquent de prendre en compte des notions dont la problématisation reste ouverte, ce qui participe d'ailleurs de leur intérêt. La notion de "plurilinguisme" et l'un de ses dérivés affinitaires, la notion d' "identité", n'y dérogent pas. Et cela d'autant plus que la problématique du plurilinguisme est ici envisagée au pluriel. Dans la lecture que j'en fais, ce pluriel remotive en effet l'importance du "pluri-" sur le "-linguisme", autrement dit interroge, par-delà un "diverlinguisme" aux inégalités variables déjà sources de réflexions, ce qu'est au fond une attitude plurielle. Cette dernière porte en l'occurrence sur ce qui est variablement et inégalement catégorisé, selon les communautés linguistiques envisagées, soit comme une langue, une variété, un dialecte, un parler, etc. dont les modalités d'appropriation, de mises en jeu et les compétences sont elles-mêmes plurielles.
- 3 Le "terrain"<sup>1</sup> des espaces communautaires électroniques participera ici – dans l'exposé que j'en ferai – de cette interrogation sous un angle qui pourra sembler mineur ou périphérique. Ma réflexion s'appuiera en effet sur des pratiques que l'on peut catégoriser comme relevant du seul français principalement (si l'on accepte de mettre de côté le technolacte anglophone) tandis que les représentations qui y sont attachées témoignent de la pluralité et de la diversité « du » français. Mais l'on sait bien qu'une attitude plurielle n'est pas comptable d'un nombre de langues donné. Et par ailleurs, la place

grandissante de ces espaces dans le paysage social ne peut que questionner l'institution scolaire dans ses pratiques.

## 2. Mises en perspective

### 2.1. La non-"identité" comme problème social général (en France)

- 4 Si le concept "d'identité" en contexte éducatif français subit une réduction de sa pluralité conceptuelle et vaut pour "identité linguistique"- ce que souligne en particulier Stéphanie Galligani dans la première moitié de son texte – il est probable que cette identité linguistique ne soit conceptualisable qu'au singulier prioritairement.
- 5 J'en veux pour preuve mon expérience de jury dans le cadre des certifications FLE/S (1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degrés), qui me confrontent aux discours des enseignants travaillant entre autres avec les enfants nouvellement arrivés. Ces discours, qui portent sur le plurilinguisme de ces enfants, sont variablement enthousiastes, admiratifs, alarmistes voire réductionnistes<sup>2</sup> ou catastrophistes – mais rarement non surinvestis affectivement – même dans ce contexte pourtant particulier de la tenue d'un jury<sup>3</sup>. Les représentations de la pluralité linguistique s'énoncent en l'occurrence selon un continuum allant de l'exceptionnel au nuisible, témoignant par là que l'élève reconnu<sup>4</sup> comme plurilingue présente la "prouesse" ou le "handicap" d'avoir plus d'une langue, comparé à la "langue unique", sorte de norme numéraire tacite.
- 6 Si parler de l'identité linguistique d'un élève suppose spontanément n'envisager qu'une seule langue autre que "le" français, cela revient à pointer surtout la non-identité, c'est-à-dire la non similitude d'un élève, par rapport à ceux que le système scolaire a majoritairement tendance à reconnaître (donc formater) surtout comme monolingues francophones durant leur parcours scolaire.
- 7 Je ne réexposerai pas ici les ambivalences ou double contrainte du système éducatif français (Billiez, 2002, Castellotti, 2008) qui peuvent en rendre compte aisément. J'insisterai seulement sur le fait que parler d'identité, dans le contexte éducatif français, semble surtout être le signe d'un problème ressenti d'"identité" menacée, la non-identité (soit le fait de ne pas être identique) impliquant de l'identitaire autre, à la fois pluriel et divers (Bertucci, 2005).
- 8 La problématique de fond concerne donc le postulat implicite qui sous-tend la construction identitaire, à l'école mais plus largement dans toute la société française : une orientation *unique* (une *même* identité) et des modalités *égales*. Les travaux pionniers de l'École de Chicago, pour ne citer que ceux-là, ont largement investi ce type de problématique, en se centrant sur le contexte migratoire au sein de la société américaine du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui en France dans le champ des sciences humaines, la "gestion"<sup>5</sup> par l'école des divers types de publics migrants (entre autres sous l'angle de la construction identitaire) est une question de plus en plus débattue. Elle a le mérite indéniable de jouer le rôle d'un effet loupe. Mais elle repose aussi la question plus large de cette même gestion, concernant *tous* les publics, catégorisés comme migrants ou non, et pour laquelle, par le passé les réponses apportées n'ont pas été à la hauteur (cf. les politiques linguistiques en matière de langues régionales notamment).
- 9 Cet élargissement souhaité répond au constat simple que bien d'autres contextes, en dehors des contextes migratoires, peuvent être construits comme altéritaires, et

également à une réelle vision élargie du plurilinguisme. Ainsi les contextes électroniques, qui sont des contextes ordinaires, anodins, immédiats, sont des sources potentielles de développement d'attitudes et de pratiques plurilingues, pour autant non reconnues (étant donné entre autres leur soit-disante qualité "virtuelle") voire combattues par l'école, globalement tournée vers "le" français. Si au minimum la pluralité du français n'est pas reconnue, utilisée, investie, comment aller plus loin que la "prise en charge" d'un plurilinguisme implicitement vécu comme hors-norme ? Le raccourci, nécessairement simplificateur, lie deux tableaux sur lesquels il me paraît nécessaire d'intervenir simultanément (j'y reviendrai en seconde partie).

## 2.2. Pour une culture du contexte et des tensions sociales ?

- 10 Le texte de Stéphanie Galligani rappelle que les identités plurielles des élèves, dont témoignent notamment leurs plurilinguismes, posent centralement la question de la gestion optimale de cette diversité par le système éducatif en France, afin que ces élèves s'intègrent au mieux en s'appropriant la langue de scolarisation<sup>6</sup>. Une réponse proposée ici est de pointer la nécessité d'une culture du contexte pour une bonne prise en charge éducative. Ainsi rien ne sert de développer une approche plurielle en CLIN ou CLA si les autres classes de l'établissement ne la reconnaissent pas. Il faut donc, au niveau de l'établissement globalement, prolonger cette approche qui permet la promotion des plurilinguismes quels qu'ils soient. Par ailleurs, il est souhaitable que l'établissement, au sein duquel les tensions sociales potentiellement discriminantes entre langues aux statuts différents peuvent être neutralisées, affiche ce projet éducatif.
- 11 Dans cet argumentaire, repris ici dans ses grandes lignes, il me paraît intéressant de mettre en perspective trois idées clefs : *l'extension* de l'approche, *l'affichage* réalisé au niveau de l'établissement, ainsi que la *neutralisation* des tensions potentielles liées à la diversité des plurilinguismes, mis à égalité. Ces éléments ne sont ni sans relation ni sans poser d'autres questions que je propose d'esquisser en partant du pôle des tensions potentielles.
- 12 Les approches plurielles des langues et cultures proposent généralement d'intégrer des réflexions de type sociolinguistique sur le statut des langues, dans l'objectif notamment de situer la langue de scolarisation. D'autres bénéfices collatéraux ne sont pas exclus cependant, concernant par exemple une meilleure appréhension, plus générale, des situations diversifiées des langues, variétés, etc. convoquées. Dans cette optique, il apparaîtra assez vite que la neutralisation des tensions potentielles pose question, même si elle peut s'avérer utile par ailleurs (en termes de légitimation par exemple). Ces tensions ont en effet du sens précisément au regard de ces réflexions sociolinguistiques - un aménagement plutôt qu'une neutralisation pourrait donc être plus utile in fine.
- 13 Reposons le problème autrement en partant du pôle extension. La logique d'extension des approches plurielles d'une classe ad hoc en direction de l'établissement globalement voudrait que celle-ci se retrouve aussi en direction de la société où se trouveraient ainsi valorisés les plurilinguismes. Cette logique repose sur le fait que l'école n'est pas un contexte à part, "mis sous cloche"<sup>7</sup>. Mais comment, dès lors, intervenir globalement sur les représentations sociales, partie prenante des tensions précédemment évoquées ?
- 14 À l'évidence, la formulation même de la question signale le problème, dans la mesure où la neutralisation des tensions au plan social est pour le moins utopique... Cela incite de fait à reprendre le raisonnement dans l'autre sens. En d'autres termes, il s'agit de

réfléchir à la prise en compte à l'école des tensions sociales – incontournables – pour les travailler, par exemple, en faisant prendre conscience aux élèves plurilingues, "divers", "autres", des processus de minorisation dont ils sont l'objet au niveau non seulement des différents espaces de l'établissement, qui n'est pas un ensemble homogène (Sabatier, 2006), mais aussi au niveau social plus largement<sup>8</sup>. Cela suppose donc de donner du sens à ces tensions (et donc d'abord de les reconnaître, de travailler ensuite sur les propres représentations des enseignants notamment) dans une réflexion partagée – c'est-à-dire, au sein de cette communauté plurilingue qu'est un établissement, de développer une "culture des tensions". En fait cette dernière peut être vue comme une façon de préciser ce que l'on entend par une "culture du contexte", dans la mesure où le contexte est d'une certaine façon surtout caractérisable, au final, par les relations entre les acteurs qui en sont partie prenante. Les tensions étant une modalité relationnelle comme une autre – qui donne lieu par ailleurs à une gestion culturellement inscrite dont l'intérêt est sans doute qu'elle doit *s'explicit*er – il est donc d'autant plus important de ne pas les masquer, de les inscrire dans des pratiques culturelles, pour qu'une relation (interculturelle) négociée à partir des différences de chacun des acteurs puisse exister à l'avenir, selon d'autres modalités que celle-ci.

- 15 Une question en découle, qui est celle du "comment", c'est-à-dire du "comment travailler à travailler ces tensions ? ". Cette question reste ouverte, surtout dans le contexte d'une société française qui a plutôt tendance à refuser de se représenter comme plurilingue, et qui – pour en revenir au problème des tensions – croit sans doute les éviter en évitant de les reconnaître, alors que ce faisant elle en génère d'autres, dont celles liées à la pression normative qui en est un bel exemple "historique". Les conditions d'une réelle mise en œuvre d'une compétence plurilingue et pluriculturelle me paraissent peut-être constituer un début de réponse à la question ici posée, surtout lorsque Véronique Castellotti (2008 : 245) indique entre autres la nécessité de prendre en compte :

les statuts institutionnels, sociolinguistiques et affectifs des langues et variétés en présence, autant du point de vue des enfants eux-mêmes que de celui de leurs proches, à l'école (enseignants, pairs) et hors de l'école (famille, environnement extra-scolaire, etc.) dont l'interprétation constitue le plus souvent un facteur essentiel de positionnement ; l'explicitation de ces phénomènes et la réflexion sur leurs conséquences constituent des enjeux importants pour une véritable insertion éducative.

- 16 En effet, particulièrement pour ce qui concerne les (futurs) enseignants, le travail réflexif par ces enseignants eux-mêmes sur leurs propres parcours biographiques et langagiers, et donc leur propre horizon culturel, est assurément sinon un élément de réponse essentiel du moins un préalable, qui devrait être davantage au centre des formations.
- 17 Avec ce type de questionnement, il est clair que l'on retrouve là des problématiques plus générales, comme l'articulation entre formations et expérimentations, ou comme la "formation" à la réflexivité (si cela a un sens). Une attitude réflexive (Robillard, éd., à paraître) est sans doute un préalable indispensable à une réelle attitude plurilingue, de même que celle-ci favorise d'ailleurs celle-là...

### 3. D'autre(s) plurilinguisme(s) : les espaces communautaires électroniques

- 18 Les précédentes réflexions et débats de fond gagnaient à être rappelés dès lors que les contextes changent. Les contextes envisagés dans cette partie sont ceux des espaces communautaires électroniques (désormais ECE), dont nous allons voir qu'ils sont intéressants à prendre en compte en matière d'approches plurielles.
- 19 Stéphanie Galligani formule une problématisation, centrale à mes yeux, en ces termes :
- En contexte migratoire, la construction identitaire peut se faire selon un double processus d'identification et de différenciation. L'utilisation de la langue ou des langues d'origine permet, d'une part, de se différencier / se démarquer des autres – les "autres" à qui on peut refuser de s'identifier linguistiquement – et d'autre part, faire cohésion avec le groupe d'élèves partageant la même langue en signe de solidarité. [...] cette réaction peut constituer un point de résistance didactique, un obstacle à l'apprentissage de la langue majeure de scolarisation. (Communication écrite préalable)
- 20 En l'occurrence, cela s'applique également en direction de *tous les contextes construits comme altéritaires*, et en particulier aux ECE qui témoignent de variations de tous types.

#### 3.1. Pourquoi des "ECE" et pourquoi le pluriel ? Préalables terminologiques

- 21 Les "espaces communautaires électroniques" sont liés à des interfaces de communication électronique, qui désignent, dans mon optique (qualitative), des dispositifs matériels de communication électronique mais aussi leurs configurations, liées aux usages qui en sont faits. Ainsi, une interface implique de considérer ici à la fois l'ordinateur (ou le téléphone portable), l'application utilisée et les paramètres spécifiques à chaque utilisateur, qui peuvent être vus comme le produit synchronique d'usages en diachronie.
- 22 Dans la mesure où par ailleurs la mise au point des interfaces est aujourd'hui explicitement finalisée en direction de fonctionnements communautaires (économiquement) suscités, j'utilise l'expression d'ECE plutôt que celle d'interface de communication électronique, sachant que le terme "communautaire" est entendu en relation avec le concept de "communauté linguistique".
- 23 Dans ces ECE que sont par exemple les listes, les groupes ou les "chats", etc., l'utilisateur (n')existe (que) par ses productions (généralement tapées) au point que l'absence d'échanges peut condamner l'interface à disparaître, donc l'ECE lui-même<sup>9</sup>. Pour en revenir aux précédentes productions, il en découle que les pratiques et représentations linguistiques et culturelles sont donc également constitutives des ECE, en plus des paramètres précédemment mentionnés. En d'autres termes, un *même* ECE est fondamentalement *pluriel* d'un utilisateur à l'autre, pour ne pas dire pour un *même* utilisateur puisque l'ECE est aussi à envisager de manière diachronique, donc dynamique.
- 24 Dans les paragraphes qui suivent, les ECE dont il va être question n'ont pas de finalité éducative. Il peut s'agir de "chats", blogs ou texto dont la langue principale est le français. Ils sont massivement expérimentés par les jeunes, et en particulier les élèves francophones et allophones pour lesquels on considérera que l'espace scolaire de la classe (comme celui de l'établissement) peut être vu comme un espace communautaire éducatif.

### 3.2. Plurilinguisme et construction identitaire

- 25 Les espaces communautaires éducatifs et les ECE présentent des différences fonctionnelles que l'on peut formuler par exemple en termes de cadres (plus ou moins contraint), de publics (hétéro- ou auto/co- définis) ou de finalités (explicites vs implicites). Au regard de la thématique de la Journée, je vais m'arrêter sur les différences en matière d'attitudes face à la diversité linguistique et culturelle, liées en partie aux différences de rôles entre acteurs institutionnels vs individuels.
- 26 Si au plan des espaces communautaires éducatifs et des acteurs institutionnels que sont en particulier les enseignants et autres responsables éducatifs, la diversité linguistique et culturelle est vue comme un élément avec lequel il faut compter (ce qui génère potentiellement toutes sortes d'attitudes au niveau professionnel et institutionnel : rejet, adaptation, aménagement, encouragement, etc.), il en va autrement concernant *les ECE, qui ne pourraient pas fonctionner, au plan des communautés linguistiques, sans la diversité, qui est donc en quelque sorte "la règle" par défaut.*
- 27 Ce constat étant posé (à grands traits), on peut en donner plusieurs éléments d'explication. Je ne reprendrai pas ici les éléments du côté éducatif, mais dans le cas des ECE, la diversité des pratiques :
- bénéficie d'un contexte d'emploi valorisant, lié aux nouvelles technologies - donc un univers représenté comme "moderne", "urbain", etc., fortement intégrateur chez les jeunes, et qui suppose de plus un minimum d'anglais ( qui plus que jamais, tend à ne pas fonctionner comme une langue étrangère). Pour mieux saisir cette valorisation, il suffit de comparer avec l'exemple d'un tout autre contexte - celui de communications intergénérationnelles - qui peuvent parfois impliquer la connaissance d'un minimum de "patois", généralement source de stigmatisation.
  - cette diversité est par ailleurs conscientisée en tant que telle, y compris au sein d'une même langue comme le français. Peut-être en raison de sa dimension visuographique ? Peut-être parce qu'à l'écrit, la diversité est représentée comme étant habituellement moins de mise qu'à l'oral ? Assurément parce qu'elle est investie (cf. le point suivant), ce qui fait de tout utilisateur averti un expert.
  - la diversité est investie positivement d'un sens social, étant donné une construction identitaire négociée. Les "déviations" linguistiques deviennent ainsi des "phénomènes remarquables", à la fois négociés et identificateurs dans les interactions. La diversité est parfois représentée dans les témoignages comme le moyen d'aller à l'encontre d'une pression normative vécue comme noyautant l'écrit (cf. les problématiques de la vernacularisation et la mise en place de compétences sociolinguistiques / plurilingues et pluriculturelles).
- 28 Un exemple liée à une thèse récemment soutenue<sup>10</sup> sur les fonctionnements sociolinguistiques du "chat" privé en arabe et en français chez les Saoudiens montre – si j'en fais une lecture adaptée aux problématiques de la Journée - que l'absence de variation des pratiques en français empêche la construction identitaire au travers de cette langue, en même temps qu'elle est perçue comme un signe de non appropriation de cette langue.
- 29 Ainsi la diversité au plan des pratiques plurilingues acquiert ici, comparé aux espaces communautaires éducatifs, une "reconnaissance / naissance", en termes marcellesiens, que l'on peut supposer inhabituelle pour un public français (surtout dans le cadre

d'échanges qui, par ailleurs, peuvent être plus ou moins anonymes, paritaires, etc.). Elle n'est pas vécue comme contrariant une finalité explicitement identifiée (l'accès à la langue de scolarisation), mais au contraire, elle est adjuvante au regard d'une finalité implicite - une construction identitaire et sociale sur un mode ludique.

### 3.3. Perspectives et hypothèses

- 30 Raisonnons à présent en termes de conséquences. Cela permettra d'esquisser, sans plus d'ambition en l'état, quelques perspectives et hypothèses à approfondir.
- 31 Les ECE permettent aux enfants "uniquement" francophones d'expérimenter une compétence plurilingue et pluriculturelle (notamment au plan graphique, c'est-à-dire dans un secteur où l'orthographe règne en maître absolu dans le contexte scolaire). En d'autres termes, l'expérimentation de cette compétence devient partageable entre enfants allophones et francophones.
- 32 Ce partage intervient sur divers plans et est susceptible de construire des synergies entre les deux types d'espaces communautaires, éducatifs et électroniques. Plusieurs éléments viennent appuyer cela. Ainsi l'on sait que d'une langue à l'autre (et particulièrement dans le cas des langues ayant le même alphabet), les mêmes procédés de variation sont observables dans les ECE (Danet & Herring, 2007). Par ailleurs, on peut parler de passerelles, construites par les élèves, lorsque par exemple tel apprenant de FLE/S se sert de son téléphone portable pour accéder à l'écriture normative du français (via le dictionnaire intégré), qui sera par la suite renormalisée pour être adaptée aux normes implicites de cet ECE. Autre élément intéressant : certains entretiens que j'ai menés m'ont également conduit à faire l'hypothèse que les ECE permettent le "développement" d'une sensibilité métalinguistique, évidemment exploitable au plan pédagogique. Sans compter que l'écriture (électronique), qui fait sens par rapport à la norme, redonne aussi en creux du sens à celle-ci. Autre rapprochement possible, comme chez tous les plurilingues qui font nécessairement l'expérience de l'inégalité des langues ou variétés, on retrouve les mêmes sentiments d'ambivalence à l'endroit de cette diversité électronique, plus "libre", plus "connivente", plus "vraie" mais aussi "dangereuse", en raison de la perte de repères normatifs, du floutage des contextes d'emploi, etc. à relier bien entendu en partie au regard stigmatisant de l'institution scolaire.
- 33 L'expérimentation, via les ECE, de la compétence plurilingue et pluriculturelle chez les élèves francophones notamment les confronte donc à la question non contournable de la "gestion" plus ou moins inconfortable de pratiques altéritaires, potentiellement reconfiguratrices de l'ensemble du répertoire verbal (au plan des pratiques-représentations). Dans la mesure où ces expérimentations sont partageables avec les élèves allophones, elles sont une voie d'entrée importante pour les approches plurielles, sans compter qu'elles sont aussi un atout non négligeable pour ces derniers, au regard en particulier de la problématique de l'intégration.
- 34 Je n'ai pas considéré ici les espaces communautaires éducatifs électroniques, mais à mon sens l'on pourrait voir ces derniers à la fois comme un levier supplémentaire pour la promotion des plurilinguismes et comme l'autre partie de l'étau, dans lequel le système éducatif français risque d'être pris tôt ou tard. En effet, celui-ci est en quelque sorte pris entre deux feux. L'un, que l'on connaît bien puisque lié aux parcours migratoires, est de plus en plus saillant, mais est vécu (encore) comme "externe" à la société. L'autre, plus récent, est vécu d'une part comme encore "virtuel" (donc "délimitable", voire, en termes



extrêmes, "inexistant"), d'autre part comme "interne" au français (donc réductible comme pour les autres variations), alors qu'il est effectif et massif, surtout chez les jeunes enseignants.

- 35 Travailler sur les espaces communautaires éducatifs électroniques, qui est la suite logique des réflexions présentées ici, implique sans nul doute de considérer les parcours éducatifs et électroniques des apprenants comme des enseignants, au sein de la compétence plurilingue et pluriculturelle, qui s'en trouverait de fait encore élargie. Cet élargissement est à lire, sur le plan de la complexité (au sens épistémologique du terme), en termes à la fois de répertoires - le répertoire électronique est lui-même constitué de ressources diversifiées dont la mise en œuvre requiert un ensemble de savoirs - de modalités de mise en œuvre - notamment par le biais de la prise en compte des biographies langagières et d'apprentissage des enseignants - ou de finalités - en raison de la porosité, parfois recherchée, entre ECE à vocation éducative et non éducative.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Bertucci, M.-M. (2005). "Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution". In Van Den Avenne, Cécile (éd.). *Mobilités et contacts de langues*. Paris : L'Harmattan. pp. 277-289.
- Billiez, J. (2002). "De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique". *VEI, Enjeux-migrants-formation*, n° 130. pp. 87-101.
- Castellotti, V. (2008). "L'école française et les langues des enfants : quelle mobilisation de parcours plurilingues et pluriculturels ?". In Chiss, J.L. (dir.).
- Chiss, J.-L. (dir.) (2008). *Immigration, école et didactique du français*. Paris: Didier.
- Danet, B. & Herring, S. C. (eds) (2007). *The multilingual internet: language, culture and communication online*. Oxford: Oxford University Press.
- Galligani, S. & Archibald J. (dirs.) (2009). *Langue(s) et immigration(s) : société, école, travail*. Paris : L'Harmattan.
- Robillard, D. de (éd.) (2009). *Sociolinguistique et réflexivité : vers un paradigme réflexif ou herméneutique ? Cahiers de sociolinguistique* n°14. P.U. Rennes.
- Sabatier, C. (2006). "Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : Comment les élèves redessinent les frontières de langues à l'école". In C. Hélot (éd.) *Écarts de langues, écarts de cultures, À l'école de l'Autre*. Berne : Peter Lang. pp. 75-86.

## NOTES

1. Les guillemets renvoient ici à un travail en cours, au sein de l'équipe Dynadiv, concernant l'emploi de ce terme, les limites de sa pertinence, les questions qu'il pose, etc. Sans plus entrer

dans le détail, je renvoie à une publication d'équipe à ce sujet, actuellement en cours de finalisation.

2. Dans le cas par exemple où il y aurait une seule "vraie langue", le reste n'étant pas vraiment une / des langue(s).

3. Il est bien entendu que tout contexte est par définition unique. Le contexte mentionné ici est "particulier" en ce qu'il génère *a priori* un contrôle plus important de la part des acteurs engagés que dans un contexte d'interview, par exemple, où les enjeux sont moins directement déterminants pour l'"interviewé" qui n'est pas un "candidat".

4. Les modalités de cette reconnaissance par l'enseignant(e) seraient intéressantes à examiner plus avant.

5. Je reprends ici le terme pour sa commodité. Il n'en reste pas moins qu'il est problématique, voire connoté : entre autres, il peut laisser croire à une réduction des situations, complexes, à de simples équations, résolubles par des "questionnaires".

6. Autrement dit : la non identité des élèves au plan linguistique, ou plus précisément leur inégalité face à La Langue (en fait la variété de scolarisation vécue comme parfaitement contrôlable, unifiée, etc.), pose la question de la gestion des différences par le système éducatif en France, l'enjeu de cette gestion étant autant l'intégration des élèves dans un système éducatif et une société (ayant encore tendance à ignorer ses immigrations), que la préservation de l'hégémonie de La Langue et du système représenté du monolinguisme.

7. Une bonne partie du texte auquel je réagis est d'ailleurs consacrée à ce rappel essentiel : l'institution scolaire forge aussi par ses catégorisations des identités sociales.

8. Pour revenir à ce que je signalais plus haut concernant les discours des enseignants sur le plurilinguisme de leurs élèves, on pourrait formuler l'hypothèse suivante : des discours très positifs de la part de ces acteurs scolaires sont peut-être compensatoires de ces processus sociaux de minoration, comme on peut penser que des discours à tonalité négative sont le fruit d'une certaine façon de ces processus.

9. À titre de comparaison, il en va autrement en contexte éducatif électronique, où l'absence de productions effectives ne met pas en péril la pérennité du dispositif et partant celle de l'ECE. Cela mériterait évidemment d'être pensé en termes d'investissement et d'appropriation surtout que le public utilisateur d'un "espace communautaire éducatif électronique" a généralement des expériences, représentations ou savoir-faire en matière d'ECE tout court.

10. Par Ashraf Shawli, le 6 juillet 2009, à l'Université de Picardie Jules Verne.

## RÉSUMÉS

Il s'agit là de l'esquisse d'une réflexion sur les espaces communautaires électroniques, analysables comme des sources non contournables de pluralités. Considérés sous un angle didactique, ces espaces, qui sont une voie d'entrée importante pour les approches plurielles, ne peuvent que questionner l'institution scolaire dans ses pratiques.

This paper presents some initial thoughts on shared electronic spaces, analysed as unavoidable sources of plurality. Seen from a didactic perspective, these spaces, which serve frequently as a point of departure for plural approaches in education, call irremediably into question standard classroom practices.

## INDEX

**Mots-clés** : espaces communautaires électroniques, pluralités, identité, "culture des tensions", réflexivité

**Keywords** : shared electronic spaces, pluralities, identity, "culture of tension", reflexivity

## AUTEUR

### ISABELLE PIEROZAK

**Isabelle Pierozak** est maître de conférences à l'Université François Rabelais - Tours. Elle travaille au sein de l'EA 4246 Dynadiv (DYNAmique et enjeux de la DIVersité) et du département Sodilang (SOciolinguistique et DIDactique des LANgues). Ses travaux portent notamment sur les espaces communautaires électroniques, selon divers contextes et dans une perspective qualitative.

**Courriel** : isabelle.pierozak[at]univ-tours.fr

**Adresse** : Université François Rabelais - Tours, UFR Lettres et langues, Département Sodilang, 3 rue des Tanneurs, BP 4103, 37041 Tours cedex1.